

VOL. 27, Nº 3 (Noviembre, 2023)

ISSN 1138-414X, ISSNe 1989-6395

DOI: 10.30827/profesorado.v27i3.23489

Fecha de recepción: 29/04/2022

Fecha de aceptación: 26/05/2023

REFLEXIÓN, IMPLICACIÓN Y SENTIDO DEL APRENDIZAJE: PERSPECTIVA DEL ALUMNADO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO

Reflection, engagement and personal sense of school learning: perspective of teacher education students

*María José Rochera, Judith Oller, Anna Engel,
Marta Gràcia & Rosa Colomina
Universidad de Barcelona*

E-mail de los autores: mjrochera@ub.edu;

jollerb@ub.edu; anna.engel@ub.edu;

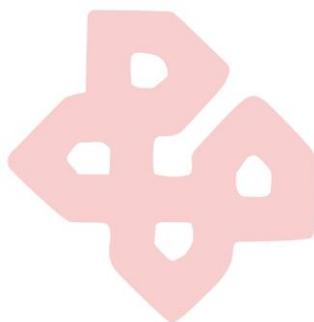
mgraciag@ub.edu; rosacolomina@ub.edu

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1498-6416>; <https://orcid.org/0000-0001-6245-3142>;

<https://orcid.org/0000-0003-1153-2101>;

<https://orcid.org/0000-0003-1280-4578>;

<http://orcid.org/0000-0002-7110-8364>



Resumen:

Los estudiantes no siempre perciben con claridad el alineamiento entre lo que hacen y aprenden en la universidad y sus objetivos personales y profesionales. La reflexión, entendida como un proceso socialmente construido y mediado por instrumentos en actividades concretas, es clave para lograrlo. Los objetivos de este trabajo son: 1) conocer la percepción de los estudiantes del grado de Maestro en Educación Infantil y del grado de Educación Primaria sobre su implicación en el aprendizaje en una innovación sobre personalización aplicada en la asignatura Psicología de la Educación, y 2) su valoración de las actas de sesión y de reflexión final como instrumentos para favorecer la implicación en la asignatura y atribuir un mayor sentido a los contenidos que se trabajan en la misma. Hemos aplicado una metodología mixta, utilizado de manera complementaria un cuestionario a 274 estudiantes y cuatro grupos de discusión. El cuestionario de opinión fue creado ad-hoc y estaba basado

en una escala tipo Likert que valoraba dos dimensiones, la implicación para el aprendizaje y la valoración de los aspectos reflexivos de las actas. Los resultados reportan una elevada implicación del alumnado en la asignatura y señalan funciones distintas de los dos instrumentos para promover la reflexión: las actas de sesión son útiles para andamiar procesos de planificación y autorregulación del trabajo en grupo, y las actas de reflexión final lo son para valorar los aprendizajes y conocerse mejor como aprendices. En las conclusiones apuntamos algunas recomendaciones para apoyar los procesos reflexivos en la universidad.

Palabras clave: estudiantes de grado; formación inicial del profesorado; implicación; mediación; reflexión; sentido.

Abstract:

Students do not always accurately perceive the alignment between what they do and learn at the university and their personal and professional goals. Reflection, understood as a socially constructed process that is mediated by instruments in specific learning activities is a key aspect for achieving it. The aims of this paper are twofold: 1) to analyze the perception of involvement of teacher students of Elementary Education and Early Childhood degrees in the subject “Educational Psychology”, where a learning innovation based on personalized learning was implemented; 2) to analyze the utility of “actas de sesión” (minutes of meeting) and “actas de reflexión final” (final reflection minutes) as instruments to promote students’ involvement in the subject, and the attribution of meaning to its contents. We have applied a mixed methodology, using a complementary way a questionnaire (applied to 274 students) and four focus group with students. The opinion questionnaire was created ad-hoc and was based on a Likert scale that assessed two dimensions: the involvement in learning, and the assessment of the reflective aspects of the minutes. The results report a high involvement of students in the subject and point to different functions of the two instruments: the “minutes of meeting” to scaffold planning and self-regulation processes of teamwork, and the “final reflection minutes” to promote reflection on the learning outcomes and to get to know oneself better as a learner. We close with some recommendations for practice to scaffold reflective processes in the university.

Key Words: engagement; grade students; initial teacher education; mediation; reflection; sense of school learning.

1. Introducción

En la universidad damos por hecho que como los y las estudiantes han elegido los estudios que están cursando, sienten los contenidos de aprendizaje de todas las asignaturas como estrechamente vinculados a su proyecto personal y profesional. Sin embargo, los/las estudiantes no siempre perciben con claridad ese alineamiento entre lo que hacen y aprenden en la universidad y los objetivos, expectativas y motivos que forman parte de su proyecto de vida personal y profesional. Esta falta de alineamiento provoca que muchos no logren implicarse y comprometerse con las actividades académicas y que no se sientan absorbidos mental y emocionalmente por los contenidos de estudio (Amerstorfer y Münster-Kistner, 2021; Benito et al., 2021; Blumenfeld et al., 2004; Christenson et al., 2012).

Son diversos los factores que subyacen al compromiso y a la participación del alumnado en las actividades de aprendizaje, pero lo que parece ser particularmente influyente es el sentido y valor personal que los estudiantes son capaces de atribuir a los nuevos contenidos y a las nuevas situaciones de aprendizaje (Coll, 1988). Se ha

apuntado a la reflexión sobre los propios procesos de aprendizaje, las dificultades encontradas, los materiales y las ayudas que les han permitido superarlas, así como los avances conseguidos y los logros por conseguir, como elementos clave para favorecer que los estudiantes puedan realizar aprendizajes con un elevado sentido y valor personal (Coll, 2018). En un estudio de revisión de la literatura, Chan y Lee (2021) indican que la reflexión es un proceso que implica pensar, evaluar y dar sentido a las experiencias existentes, y que permite planificar experiencias futuras, a la vez que es un componente integral tanto del autoconocimiento como de la autorregulación. Feixas et al. (2020) concluyen, a partir de un estudio realizado para averiguar el nivel de profundidad de la reflexión alcanzado por docentes en formación, que la reflexión no es una tarea fácil y que, de los tres niveles de reflexión que establecen -descriptivo, reflexivo y meta-reflexivo-, hay pocos estudiantes que alcancen el nivel superior. A pesar del creciente interés por la reflexión en la educación superior, todavía hay una ausencia de estudios sobre cómo conceptualizar la reflexión y apoyar el desarrollo de la capacidad reflexiva en los estudiantes (Veine et al., 2021).

Desde una perspectiva constructivista, sociocultural y situada del aprendizaje, desde la que abordamos nuestro estudio, la reflexión se entiende como un proceso constructivo personal que comporta la intervención simultánea de diferentes factores cognitivos, metacognitivos y afectivo-motivacionales. Pero al mismo tiempo, la reflexión se considera como una práctica social, mediada por los otros y por instrumentos, sobre actividades concretas y situadas (Dalsgaard, 2020), por lo que no se desarrolla al margen de las características específicas de las actividades que se realizan con otros en los distintos contextos de actividad (Engel et al., 2022; Leinonen et al., 2016; Solari, 2018).

Además, desde nuestro punto de vista, cuando las personas aprendemos algo, no solo aprendemos sobre el contenido concreto al que nos estamos aproximando, sino también sobre nosotros mismos y sobre nuestro modo de situarnos ante las actividades o tareas (Coll, 2018). Por ello, creemos que la reflexión sobre los aprendizajes debe focalizarse no solo en el proceso de aprendizaje seguido (el contenido, las condiciones, los agentes implicados, etc.), sino también en uno mismo como aprendiz. En otras palabras, la reflexión debe ayudar a los aprendices a identificar cómo se sienten y se perciben mientras aprenden. De la misma forma, reflexionar debe ayudarles a reconocer de qué modo se sitúan ante las actividades y la propia situación de aprendizaje y cómo las relacionan con sus objetivos e intereses de aprendizaje, ya sean actuales y/o futuros (Coll y Falsafi, 2010; Engel y Coll, 2021). Reconocerse como aprendiz, con unas determinadas características y con una mayor o menor capacidad para aprender en determinadas situaciones o actividades es un elemento clave para el aprendizaje autónomo, el desarrollo de los procesos de reflexión y la competencia de aprender a aprender (Coll et al., 2012; DeSeco, 2005; Martín y Moreno, 2007; Solari y Merino, 2018). De ahí la importancia de potenciar desde la universidad actuaciones o estrategias dirigidas a fomentar la reflexión de los estudiantes sobre su propio proceso de aprendizaje y sobre sí mismos como aprendices, ya que puede contribuir a dotar de sentido y valor personal a los aprendizajes en la universidad y lograr que se impliquen activamente en su formación como futuros maestros.

En la literatura abundan los estudios sobre los beneficios de la reflexión, destacando su papel para facilitar el aprendizaje, guiando a los estudiantes a ser más conscientes de sus acciones, fortalezas y debilidades y a identificar sus necesidades de aprendizaje (Engel et al., 2022; Martín y Moreno, 2007; Solari, 2018). En su revisión, Chan y Lee (2021) presentan, a modo de síntesis, cinco estrategias principales para que los docentes fomenten la reflexión de los estudiantes: (i) expresar claramente a los estudiantes el propósito y las expectativas de la tarea; (ii) proporcionar estructura y andamiaje para la reflexión; (iii) dar la opción para que elijan si quieren compartir sus reflexiones con sus compañeros; (iv) permitir suficiente tiempo para que participen en procesos de reflexión durante el proceso y (v) ofrecer comentarios constructivos y sensibles en relación con sus reflexiones.

Otras investigaciones también han puesto de manifiesto que la reflexión tiene un mayor efecto positivo sobre el aprendizaje cuando cumple con ciertas condiciones. Martín y Moreno (2007) indican que se incluyan los aprendizajes sobre los procesos y estrategias, las condiciones personales y la tarea de aprendizaje como un contenido más de las conversaciones que se desarrollan en las aulas, de manera que se facilite el desarrollo de habilidades metacognitivas y la competencia de aprender a aprender. También los resultados de Alevén et al. (2003) y de Furberg (2009) apuntan a la importancia de ofrecer pautas e indicaciones para guiar la reflexión y señalan que resultan especialmente beneficiosas aquellas actividades que favorecen la explicitación de aquello sobre lo que están reflexionando. En esta misma línea, Davis (2003) concluye que, para obtener mayores beneficios de los procesos de reflexión, es conveniente que estas pautas sean generales (por ejemplo, preguntas abiertas), en lugar de muy dirigidas (instrucciones precisas sobre el proceso y resultado de la reflexión). Por su parte, Engel et al. (2022) sostienen que la reflexión debe llevarse a cabo en los distintos momentos del proceso de aprendizaje (antes, durante y después de las actividades) y, en cada caso, dirigirla sobre lo que se va a hacer (hacia delante) o sobre lo que ya se ha hecho (hacia atrás). También señalan que la reflexión puede realizarse de forma individual, pero es preferible que se realice en formatos sociales, ya sea en parejas, en pequeños grupos o con todo el grupo clase, para poder contrastarla con otros y discutir sobre ello. Por último, autores como Perrenoud (2004) y Schön (1992) destacan la importancia de sistematizar la reflexión sobre la propia acción como medio para poder continuar haciéndolo en situaciones futuras.

En este contexto, presentamos un estudio que explora la percepción de los estudiantes de primer curso de los grados de Maestro en Educación infantil y Primaria sobre una experiencia de innovación docente implementada en una asignatura del primer curso que se basa en el uso de actas de reflexión para mejorar su implicación en el aprendizaje y el sentido que atribuyen a los aprendizajes en la asignatura.

Los objetivos de este trabajo son: 1) conocer la percepción de los estudiantes de los grados de Maestro en Educación Infantil y Primaria sobre su implicación en el aprendizaje en la innovación implementada, y 2) su valoración de las actas de sesión y las actas de reflexión final como instrumentos para favorecer la implicación en la asignatura y atribuir un mayor sentido a los contenidos que se trabajan en la misma.

2. Método

El estudio utiliza un diseño mixto que incorpora dos aproximaciones complementarias para la recogida y el análisis de los datos, utilizando técnicas cuantitativas (cuestionario) y cualitativas (grupos de discusión), con la finalidad de lograr una comprensión más completa y detallada de las percepciones de los estudiantes sobre la innovación implementada (Creswell, 2015).

2.1. Contexto: diseño de la innovación

La propuesta de innovación docente se ha llevado a cabo en la asignatura de Psicología de la Educación (12 créditos) en los grados de maestro de la Universidad de Barcelona y forma parte de un proyecto de innovación en el que participa todo el equipo docente de la asignatura en el marco del programa de “Recerca, Innovació i Millora de la Docència-RIMDA” (2019PID-UB/031). Es una asignatura anual y se organiza en 6 bloques temáticos, cada uno de los cuales tiene una duración aproximada de 4 semanas. En cada uno de los bloques se pretende que los estudiantes desarrollen diferentes competencias como dominar y utilizar contenidos teóricos y prácticos de la Psicología de la Educación para resolver problemas reales de la profesión de maestro/a, trabajar en grupo y aprender a aprender. Para ello, cada bloque incluye tres tipos de actividades, relacionadas entre sí:

- 1) Actividades para la comprensión de los contenidos disciplinares, que consisten en el trabajo individual sobre diferentes textos o vídeos y su autoevaluación posterior a través de un test en línea con feedback automático. Estas actividades se sitúan al inicio de cada bloque temático con la finalidad de que los estudiantes cuenten con los conocimientos necesarios y puedan estar preparados para implicarse de forma responsable en la resolución de situaciones auténticas en grupos colaborativos.
- 2) Actividades de análisis y resolución grupal de problemas reales de la práctica profesional de los docentes. Implican el uso de los contenidos trabajados previamente y sitúan a los estudiantes ante contextos profesionales y/o vivenciales relacionados con sus experiencias de aprendizaje.
- 3) Actividades para reflexionar sobre el proceso y los resultados de aprendizaje. Consisten en la realización grupal de “actas de sesión” en cada una de las sesiones de trabajo en grupo colaborativo, que pretenden apoyar la reflexión sobre distintos aspectos de los aprendizajes que los estudiantes van realizando, y un “acta de reflexión final” que sintetiza las reflexiones sobre el trabajo colaborativo y los aprendizajes logrados a lo largo del desarrollo del bloque temático. En cada “acta de sesión” el alumnado tiene que proponer, planificar y acordar los pasos que prevé que va a dar para resolver la actividad de análisis planteada. Además, cada acta de sesión debe incluir los objetivos de grupo para la sesión, la reflexión sobre las dudas que les han surgido sobre los contenidos, la valoración de los aspectos organizativos y de funcionamiento del grupo, y los acuerdos sobre el trabajo a realizar en la siguiente sesión. Por otro lado, el

“acta de reflexión final” la realizan al finalizar el trabajo de cada bloque de contenidos, también en grupo, e incluye dos apartados. En el primer apartado se hace una valoración sobre la organización y funcionamiento del grupo durante el bloque, indicando los puntos fuertes y débiles del trabajo grupal desarrollado, así como los elementos de mejora. Esta valoración la elaboran con el apoyo de las “actas de sesión” realizadas durante el desarrollo de las sesiones de trabajo del bloque. En el segundo apartado, se valoran los aprendizajes más importantes que consideran que han alcanzado durante el trabajo en el bloque y, además, tienen que explicitar las dudas que persisten sobre los contenidos trabajados. Para ello, cada grupo puede elegir el formato de presentación que le resulte más significativo (un texto, imagen, mapa conceptual, infografía o vídeo, que han de comentar brevemente, o un documento pensado para la actuación profesional en contextos similares a los que han trabajado).

2.2. Participantes

La experiencia se llevó a cabo durante el primer semestre del curso 2020-2021 en 8 grupos clase (3 grupos de Educación Infantil, 4 grupos de Educación Primaria y 1 grupo de doble titulación Infantil-Primaria), participando un total de 274 estudiantes de 18 a 21 años. La Tabla 1 presenta las características de la muestra.

Tabla 1
Estudiantes participantes

Grado	Género		Turno		N
	Hombre	Mujer	Mañana	Tarde	
Educación Infantil	11	150	110	51	161
Educación Primaria	19	55	45	29	74
DT Educación Infantil y Primaria	0	39	0	39	39
Total	30	244	155	119	274

Fuente: Elaboración propia

2.3. Instrumentos y procedimiento de recogida de datos

Para la recogida de datos administramos un cuestionario a toda la muestra y se realizaron cuatro grupos de discusión con el alumnado. Respecto al primer instrumento, elaboramos un cuestionario *ad-hoc* después de una revisión de investigaciones previas sobre implicación y procesos reflexivos del alumnado universitario. El cuestionario se diseñó con respuestas en una escala Likert de frecuencia de 5 puntos (donde los valores eran: 1=nunca, 2: ocasionalmente, 3: algunas veces, 4: mayormente y 5: siempre). Se elaboraron un total de 36 ítems que exploraban el grado en que los principales elementos de la innovación les habían ayudado a implicarse en la asignatura: el uso de test en línea para valorar la comprensión de los materiales de la asignatura; las actas de sesión y las actas de reflexión final para

favorecer la reflexión sobre el proceso y los resultados del aprendizaje, la elección del formato de determinados productos en función de sus intereses; y el feedback recibido por parte del profesorado a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Los ítems tuvieron en cuenta los indicadores de implicación conductual, cognitiva y emocional establecidos por Fredricks et al. (2004).

La adecuación del cuestionario se constató tras la valoración realizada por una experta en diseño de cuestionarios, una profesora universitaria especializada en reflexión y personalización del aprendizaje, y otra experta en evaluación y feedback. Además, realizamos una prueba piloto del cuestionario con un grupo de estudiantes que estaban cursando la asignatura Psicología de la Educación en un grupo clase donde no se implementó la innovación. Tomando como referencia sus respuestas, se calculó la fiabilidad aplicando la técnica del Alfa de Cronbach para las cuatro dimensiones utilizadas en las preguntas del cuestionario (uso del test en línea; actas de sesión y acta de reflexión final; estrategias de personalización del aprendizaje; implicación, evaluación y feedback), obteniendo en todos los casos valores superiores a 0,78. La validez de contenido se aseguró a través de las sucesivas revisiones realizadas por los expertos y los informantes clave.

De acuerdo con los objetivos planteados, este artículo presenta el análisis de los nueve ítems correspondientes al uso de las actas de sesión y del acta de reflexión final y su relación con la implicación, así como la valoración global de la implicación en la asignatura (ítem 36). La tabla 2 presenta la descripción de los ítems del presente estudio.

Tabla 2
Ítems agrupados por dimensiones

Dimensión	Descripción	Ítem
	Reflexionar para orientar la acción	Ítem 11. Plantear los objetivos en cada acta de sesión me ha ayudado a implicarme más en la resolución de la actividad Ítem 13. Tener claros los pasos a seguir en la tarea me ha permitido implicarme más
1. Implicación para el aprendizaje derivada del uso de las actas	Interés	Ítem 12. Plantear los objetivos en cada acta de sesión me ha ayudado a tener más interés en la actividad
	Toma de decisiones - Elección	Ítem 16. Me ha resultado interesante poder escoger la forma de mostrar qué hemos aprendido (esquemas, mapas, vídeos, imágenes, etc.) en el acta final
	Presencial-online	Ítem 19. Pienso que hacer las actas de reflexión en línea ha contribuido a que me implicara más en el aprendizaje en la situación de docencia virtual actual (covid'19), que si hubiésemos tenido docencia presencial

	Grado de implicación	Ítem 36. Valora, en conjunto, el grado de implicación que crees que has tenido en tu aprendizaje en esta asignatura
	Trabajo en grupo y aprendizajes	Ítem 14. El trabajo de reflexión sobre cómo nos ha funcionado el trabajo en grupo para realizar la actividad me ha ayudado a tener más consciencia de lo que hemos aprendido Ítem 15. El trabajo de reflexión sobre cómo deberíamos seguir trabajando en la siguiente sesión me ha ayudado a ser más consciente de las dudas que persistían
2. Valoración de los aspectos reflexivos que aportan las actas	Reflexión sobre uno mismo como aprendiz	Ítem 17. El trabajo de reflexión de las actas me ha ayudado a tener más consciencia de mis fortalezas y mis aspectos de mejora como aprendiz
	Reflexión durante el proceso de aprendizaje	Ítem 18. Me ha gustado poder reflexionar de forma continuada sobre los aprendizajes y las dudas que iba teniendo

Fuente: Elaboración propia

Los 8 grupos de estudiantes respondieron el cuestionario a través de la herramienta “Cuestionarios” de Moodle al final del semestre, antes de la prueba escrita, para que no hubiera interferencias de deseabilidad social o en función de los resultados académicos obtenidos. Los estudiantes participaron voluntariamente en el estudio, firmando su consentimiento, y se les informó por escrito de que no había respuestas correctas o incorrectas sino que lo que se pretendía era conocer la opinión sobre su aprendizaje e implicación en la asignatura Psicología de la Educación.

Para los grupos de discusión, entendidos como un encuentro entre diferentes personas en el que se profundiza sobre alguna temática de interés (Fàbregues y Paré, 2016), se siguieron las fases que proponen Stewart y Shamdasani (2007): 1) *Definición del problema y formulación de la pregunta* de investigación; 2) *Muestreo*. Se preguntó a los estudiantes si querían formar parte de un grupo de discusión y se hizo una primera selección para constituir 4 grupos de 6 estudiantes. Los criterios de selección fueron: pertenecer a distintos grupos de trabajo colaborativo, y haber obtenido distintas calificaciones en los productos grupales; 3) *Selección de dos moderadoras expertas* en conducción de grupos de discusión para cada grupo; 4) *Elaboración del guion* de acuerdo con las dimensiones que estaban en la base del cuestionario y con las normas de participación (duración de entre 1.30 y 2 horas; cámaras activadas y micrófonos desactivados si no se está hablando; registro en vídeo con una finalidad de investigación y el compromiso de que no se haría difusión de las imágenes); 5) *Reclutamiento de los/as 24* estudiantes procedentes de 4 de los 8 grupos clase y firma de consentimiento; 6) *Conducción de los cuatro grupos de discusión* a través de la plataforma Zoom, con la participación de 6 estudiantes y 2 investigadores en cada uno.

2.4. Análisis de los datos

Los datos cuantitativos se volcaron en un Excel y se codificaron para su posterior análisis. Para facilitar la interpretación cualitativa de los resultados, los 5 valores de la escala Likert se agruparon en tres grados de implicación: implicación baja (valor 1), media (valores 2 y 3) y alta (valores 4 y 5). Usamos estadísticos descriptivos (media, desviación típica) para presentar los distintos ítems, y se realizaron análisis inferenciales (T-Student y U Mann-Whitney y Chi-cuadrado, en función del tamaño de la muestra para cada ítem) para ver si existían diferencias significativas en función del grupo (infantil, primaria y doble titulación) y el horario de clase (grupos de mañana y de tarde). Se pensó que estas dos variables podrían definir tipologías de alumnado que condicionaran los resultados. El género no pudo considerarse como variable independiente por el escaso número de alumnos (hombres) de la muestra. La significación se estableció al 0.05.

Los datos obtenidos en los grupos de discusión se analizaron a partir de categorías elaboradas *ad - hoc* para esta investigación relacionadas con: 1) los aspectos positivos y negativos en el uso de las actas y sus propuestas de mejora; 2) el uso de las actas para la implicación; 3) y el uso de las actas en línea en la situación de pandemia Covid'19 frente a su uso en situación presencial.

3. Resultados

Se presentan en primer lugar los resultados obtenidos en relación con las respuestas del alumnado en el ítem global sobre implicación en el aprendizaje (ítem 36), que ofrece un panorama general sobre la percepción de implicación global en la asignatura. Seguidamente se presentan los resultados del análisis de los ítems sobre implicación con relación a diferentes aspectos del aprendizaje (ítems 11,12, 13, 16 y 19) y sobre la valoración de las actas de sesión y el acta de reflexión final por parte de los estudiantes (ítems 14, 15, 17 y 18). Estos resultados se complementan con aquellos obtenidos a partir del análisis de los grupos de discusión.

3.1. Grado de implicación general del alumnado en la asignatura

Los resultados sobre la implicación general percibida corresponden al análisis del ítem 36 en el que se pedía al alumnado “Valora, en conjunto, el grado de implicación que crees que has tenido en tu aprendizaje en esta asignatura hasta el momento”.

La Figura 1 presenta los resultados descriptivos de cada grupo, y las puntuaciones agrupadas por titulación (EI: Infantil; EP: Primaria; DT: Doble titulación en EI y en EP) y por turno (mañana/tarde).

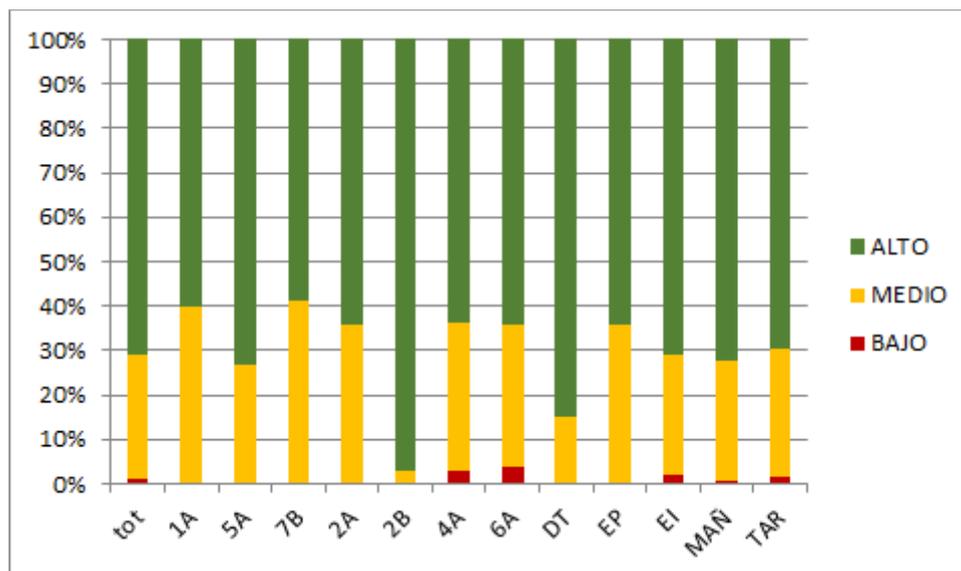


Figura 1. Autopercepción del alumnado sobre su grado de implicación en la asignatura.
Fuente: Elaboración propia

El alumnado afirma, a finales del primer semestre, haber tenido una elevada implicación en la asignatura. Si observamos las puntuaciones globales de todo el alumnado (1a columna), el 71% del alumnado responde tener una implicación alta, el 28% una implicación media, y solo el 1% afirma tener una implicación baja. En cuanto a las especialidades, no se aprecian diferencias significativas ($\chi^2=0.212$; $p>0.05$), ni tampoco entre los turnos de mañana o tarde ($\chi^2=0.67$; $p>0.05$).

Algunas afirmaciones de los grupos de discusión indican que parte de la implicación estaba relacionada con la actuación docente: “estamos implicadas porque el profesor da teoría y la aplica con nosotras (en clase), nos tiene en cuenta y se implica, y eso hace que nos impliquemos también nosotras” (EI, mañana). Y también vincularon la implicación con el ambiente creado y las posibilidades de aplicar lo aprendido en su futuro profesional como docentes: “nos esforzamos y estamos muy a gusto, y las cosas que he aprendido las sabría aplicar en el aula” (EI, mañana).

3.2 Valoración de la implicación percibida y de los componentes reflexivos que comporta el uso de las actas de sesión y del acta de reflexión final

El análisis de las respuestas del alumnado a los 9 ítems permite observar algunas precisiones con respecto a la implicación del alumnado (Figura 2) y los aspectos reflexivos que aportan las actas (Figura 3). Se presenta un análisis de los ítems con mayor acuerdo por parte del alumnado, y seguidamente los que presentan más variabilidad de opiniones.

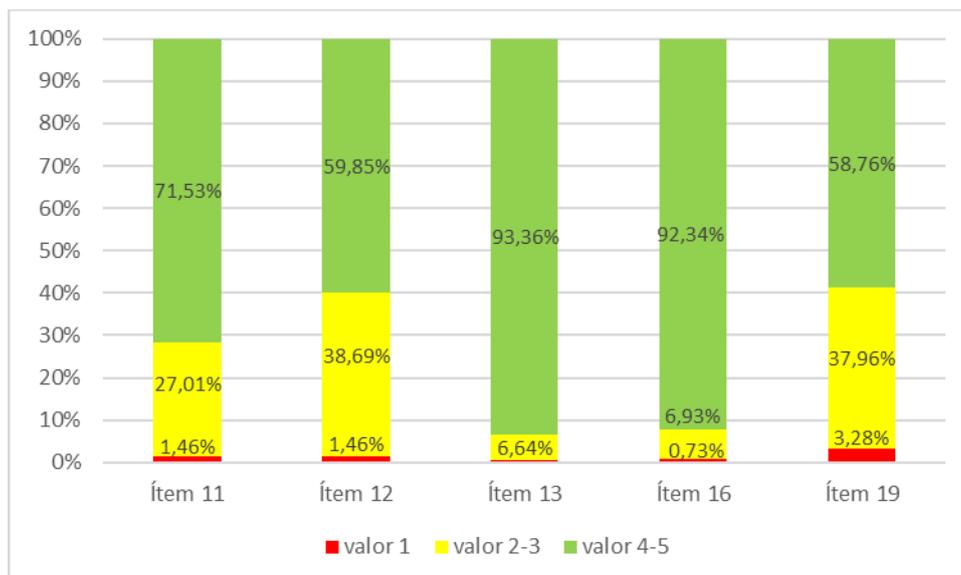


Figura 2. Resultados de los ítems relacionados con la percepción de implicación del alumnado a través de las actas.

Fuente: Elaboración propia

Las respuestas a los cinco ítems que valoran cómo el uso de las actas les ha ayudado a implicarse en los aprendizajes de la asignatura indican puntuaciones muy elevadas (más del 58% de las respuestas afirman que “siempre” o “casi siempre” están de acuerdo con el enunciado del ítem).

En primer lugar, las respuestas más elevadas (más del 90% en los valores 4 y 5 de la escala) se observan en los ítems 13 y 16, en los que el alumnado mantiene un acuerdo total con respecto a la importancia que tienen las actas de sesión para tener claros los pasos a seguir para resolver la actividad, y la relevancia de poder decidir de qué forma de mostrar el resultado de los aprendizajes realizados por el grupo en el acta de reflexión final, respectivamente. Según los estudiantes de los grupos de discusión, las actas de sesión “ayudan a tener orden y saber lo que realizar cada día para el aspecto de organización” (EI, mañana). Además “el hecho de que hubiera que definir en el acta unos roles, también nos ayudó a cada una a asumir una responsabilidad y mantenerla a lo largo de todo el proceso de trabajo” (DT, tarde). Parece que “definir los objetivos (de trabajo) para el bloque siguiente y buscar estrategias para el seguimiento del bloque en función de cómo nos ha ido el anterior” (EP, tarde) les ha ayudado a implicarse más y a planificar el trabajo en grupo de forma sistemática. Con respecto al hecho de tener que mostrar los aprendizajes realizados las estudiantes declaran: “pero hay que diferenciar en el acta de reflexión (final) de cómo nos hemos visto como grupo y la segunda parte donde había un esquema donde indicamos los aprendizajes del grupo y eso ayuda más...en el momento de infografías o vídeos es cuando el grupo acababa resolviendo dudas” (EI, mañana).

En segundo lugar, el análisis de los ítems sobre el grado en que los diferentes componentes de las actas han influido en su implicación en la asignatura muestra valores un poco más bajos (entre el 58 y el 71% con valores entre 4 y 5). El alumnado

señala que tener claros los objetivos de trabajo en cada sesión les ha ayudado a implicarse (ítem 11), y a tener mayor interés por las actividades (ítem 12), y que hacer las actas de reflexión les ha ayudado a implicarse más en una situación de docencia virtual como la que tuvieron cuando se administraron los cuestionarios, que era en plena pandemia de la covid'19 (ítem 19), ya que les permitió cohesionar el grupo justo cuando se estaba conociendo. Concretamente afirman que las actas: “nos ayudaban en la situación online para conocernos y comunicarnos entre nosotras” y a “representarnos la tarea y a mejorar el funcionamiento del grupo” (Ei, mañana). Por otra parte, cuando los estudiantes se refieren al trabajo en torno a los objetivos de las actas de sesión, afirman: “En un principio nos han ayudado mucho, para organizarnos y saber qué hacer cada día (...) pero con el tiempo se ha visto como muy repetitivo, porque si ya cuando nos conocemos y ya sabemos cómo trabajamos y sabemos que tal día vamos a hacer tal cosa, pues no es necesario un acta tan larga, sino que basta con marcar objetivos o líneas incluso” (DT, tarde).

Por otro lado, las actas de reflexión final también fomentaron su implicación y el sentido de la actividad cuando les orientaban a tomar decisiones respecto algunos componentes del proceso de aprendizaje, como, por ejemplo, el formato de presentación de los conocimientos adquiridos: “sirvieron mucho para estudiar para el examen final, era como una síntesis... y te ayuda a recordar los conceptos clave” (DT, tarde).

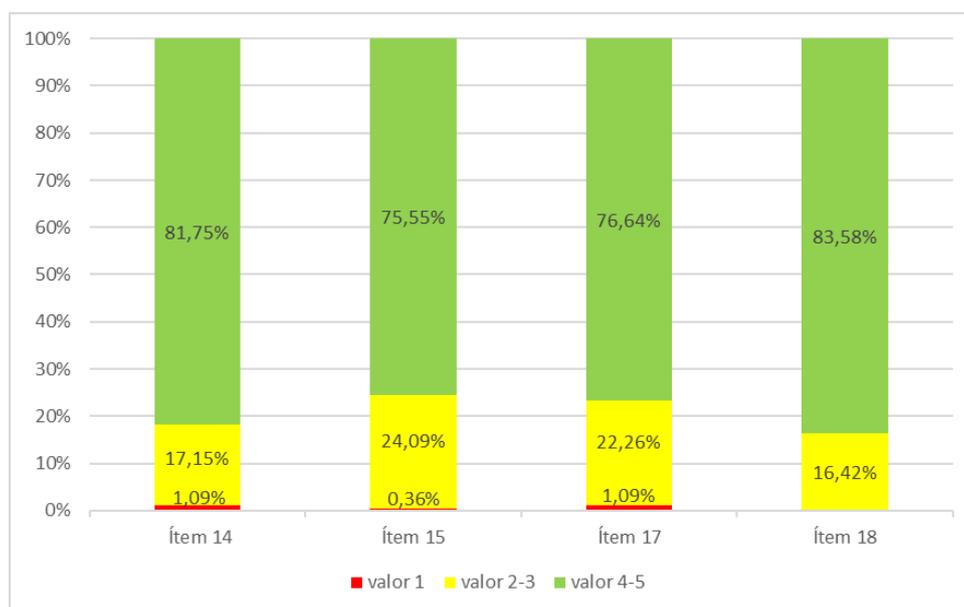


Figura 3. Resultados de los ítems relacionados con la percepción sobre los aspectos reflexivos de las actas. Fuente: Elaboración propia

En la Figura 3 se aprecia que en los cuatro ítems (ítem 14, 15, 17 y 18) que valoran cómo el uso de los dos tipos de actas les ha ayudado a reflexionar sobre su proceso de aprendizaje y sobre sí mismos como aprendices, también se obtienen puntuaciones muy elevadas (por encima del 75% en los valores 4 y 5 de la escala). En los grupos de discusión, el alumnado destaca que las actas “Nos han servido para

inspeccionarnos grupal e individualmente; qué habíamos hecho bien y qué habíamos hecho mal y poderlo cambiar y mejorar en la siguiente sesión... y para proporcionar feedback sobre el proceso de trabajo del grupo” (El, mañana).

4. Discusión y conclusiones

En este trabajo hemos presentado los resultados de un proyecto de innovación educativa en la universidad orientado a fomentar la reflexión sobre el proceso de aprendizaje de los y las futuras maestras, y sobre su identidad como aprendices. Con relación al primer objetivo, que pretendía conocer la implicación general percibida en la asignatura de Psicología de la Educación, hemos visto que la valoración global que hace el alumnado de los distintos componentes de las actas es muy positiva. En nuestros resultados hemos constatado que los estudiantes valoran positivamente la relación con sus profesores, en línea con estudios previos (Amerstorfer y Münster-Kistner, 2020; Colomina et al., 2021), y también la coherencia entre el marco teórico presentado en la asignatura y el tipo de actividades formativas realizadas, el ambiente favorable de trabajo o la aplicabilidad de los aprendizajes recibidos para su futura profesión, como algunos de los elementos importantes para su implicación en el aprendizaje.

En relación con el segundo objetivo, vinculado a la percepción del alumnado sobre el valor de las actas de sesión y el acta de reflexión final para promover su implicación en la asignatura y el sentido de los contenidos trabajados, hemos constatado distintos resultados en función de los dos tipos de instrumento.

Respecto a las actas de sesión, los estudiantes señalan diferentes aspectos del instrumento que fomentan su implicación, como son la definición de los objetivos a conseguir en la sesión (ítems 11 y 12) y el conocimiento de los pasos concretos para resolver la actividad (ítem 13). Nuestros resultados apuntan en la misma dirección que otros estudios que indican que la reflexión requiere del diseño de actividades con objetivos y propósitos explícitos hacia la reflexión (Dalsgaard, 2020), pero también muestran que lo más relevante para los estudiantes es la concreción de los objetivos en pasos o actuaciones que guíen el logro de esos objetivos. Es decir, con proporcionar una estructura y andamiaje apropiados para la reflexión a lo largo del proceso (Aleven et al., 2003; Chan y Lee, 2021; Furberg, 2009).

Otro resultado interesante es que uno de los aspectos que los estudiantes consideran que favorece su implicación tiene que ver con el poder decidir el tipo de formato en el que plasmar los aprendizajes realizados por el grupo en el acta de reflexión final (ítem 16). Ello remite a la importancia de incorporar más elementos de personalización del aprendizaje a las innovaciones educativas (Coll, 2018). En este caso, el acta de reflexión final les ha ayudado a ordenar, sintetizar e identificar los aprendizajes realizados en los bloques de contenidos, así como aquellos aspectos que no se han comprendido bien y, en consecuencia, a resignificar las experiencias de aprendizaje que han tenido a lo largo del desarrollo del bloque. Esto último se

relaciona con el autoconocimiento y la autorregulación (Chan y Lee, 2021), ya que la detección por parte de los propios estudiantes de los aspectos de mejora les orienta a realizar planes de actuación futura. Adicionalmente, nuestros resultados indican que las actas de reflexión que hemos desarrollado en la asignatura les han ayudado a implicarse más en una situación de docencia virtual (ítem 19) durante la pandemia del Covid' 19.

Por otro lado, la valoración que realiza el alumnado sobre el acta de reflexión final se relaciona con las funciones de este instrumento para reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre ellos mismos como aprendices, es decir, sobre cómo han vivido los aprendizajes (Engel et al., 2022; Solari, 2018). Los resultados indican que las actas de reflexión final han ayudado al grupo a reflexionar sobre la consecución o no de los objetivos de trabajo (ítem 14), los aprendizajes realizados, y los contenidos que no se han entendido (ítems 15 y 18), y también les ha permitido reflexionar sobre sus fortalezas y debilidades individuales como aprendices (ítem 17). En contraste, las actas de sesión han sido percibidas como instrumentos útiles para apoyar sobre todo los procesos de planificación y autorregulación especialmente al inicio, cuando los grupos todavía no han ido ganando autonomía en su uso y se han convertido en una herramienta psicológica (Wertsch, 1991); posteriormente, son consideradas poco útiles y repetitivas para gestionar la planificación del trabajo en grupo. Esta valoración indica que se deben ir retirando las estructuras y los apoyos a medida que los alumnos van siendo más autónomos en los procesos de reflexión de grupo.

Por otro lado, la implicación global del alumnado muestra que han dado sentido a las experiencias de aprendizaje en la asignatura, lo que supone que los procesos de reflexión no tienen que quedar al margen de la situación de enseñanza y aprendizaje sino totalmente articulados con la misma. Una reflexión orientada a hacer que el alumnado sea más consciente de sus fortalezas y debilidades, y que identifique sus necesidades de aprendizaje (Engel et al., 2022; Solari, 2018) es una ayuda esencial para favorecer su autoconocimiento y su autorregulación (Chan y Lee, 2021), así como para definir sus propios objetivos de aprendizaje (Engel y Coll, 2021) y desarrollar estrategias para seguir aprendiendo en un futuro.

Como conclusión, los resultados ponen de relieve que la reflexión que se ha promovido desde esta innovación educativa ha sido percibida por los estudiantes como una ayuda para implicarse y encontrar mayor sentido a los aprendizajes. Se ha diseñado un espacio de reflexión en torno al trabajo en grupos de iguales, apoyado por el profesorado a partir de instrumentos (el acta de reunión y el acta de reflexión final), en el que se han movilizado factores de índole cognitiva, así como aspectos afectivos, motivacionales y relacionales del alumnado que han promovido la atribución de sentido y valor personal a la experiencia, además del conocimiento de uno mismo como aprendiz. Así pues, creemos que nuestra propuesta va en la línea de promover la reflexión para la formación de aprendices competentes (Coll et al., 2012; DeSeCo, 2005; Martín y Moreno, 2007; Solari y Merino, 2018), y también para facilitar la integración de los aprendizajes realizados y el aumento de consciencia sobre sus acciones para aprender en un futuro (Perrenoud, 2004; Schön, 1992). Adicionalmente,

este trabajo ofrece aspectos clave sobre cómo se puede fomentar la reflexión en procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior, considerando la perspectiva de los estudiantes y su atribución de sentido. Planteamos, a modo de síntesis, algunas recomendaciones que se derivan de este estudio para mejorar las prácticas reflexivas en la educación superior:

- Destinar espacios y tiempos a la reflexión antes, durante y después del aprendizaje. La reflexión debe ser sobre cómo realizar las actividades de aprendizaje, sobre el propio proceso de aprendizaje y sobre el resultado del aprendizaje.
- Favorecer que el alumnado reflexione sobre el modo en que se enfrenta a una situación de aprendizaje en grupo, atendiendo tanto a los aspectos cognitivos, como a los emocionales y sociales de la actividad.
- Diseñar instrumentos de reflexión que incluyan actividades dirigidas a que el alumnado reflexione sobre sus experiencias de aprendizaje e identifique sus fortalezas y debilidades como aprendices, así como las situaciones y condiciones en las que piensan que aprenden más y mejor y se sienten más cómodos/as.
- Diseñar actividades de reflexión que incorporen elementos de personalización del aprendizaje para favorecer el sentido (toma de decisiones, trabajo a partir de intereses del alumnado, establecimiento de conexiones con actividades o experiencias que tengan lugar fuera de la universidad, etc.).
- Apoyar procesos reflexivos que se sustenten en la discusión en grupo, para que ayuden a la implicación y el sentido, además de los procesos de autorregulación.

Como limitaciones del trabajo, debemos señalar algunas consecuencias derivadas de los instrumentos y técnicas de recogida de datos utilizados. Respecto a los cuestionarios, los resultados pueden estar mostrando un efecto de deseabilidad social por parte del alumnado, que se ha puesto de relieve cuando se ha contrastado con las afirmaciones en los grupos de discusión, que han sido más realistas. Por otra parte, si bien el cuestionario permite captar la percepción de los participantes, no es útil para aproximarnos al objeto de estudio desde una perspectiva naturalista y situada. La manera de acceder a la opinión del alumnado a través de un cuestionario y grupos de discusión se ha realizado fuera del contexto en el que se produce la acción y, por lo tanto, no ha permitido captar la multiplicidad de factores que deben considerarse para comprender globalmente cómo un diseño instruccional apoya la reflexión de los futuros y futuras maestras. Por lo tanto, estudios con observaciones de clase permitirían profundizar en la comprensión de las ayudas educativas que fomentan la reflexión y la implicación en el aprendizaje.

En posteriores trabajos está previsto analizar las respuestas de otros ítems del cuestionario que no se han podido explorar en este estudio, y se analizarán con detalle para triangular los resultados con las calificaciones obtenidas en los trabajos de grupo

y en los exámenes individuales. Es necesario continuar estudiando este tema con mayor profundidad para lograr una mejor comprensión de la multiplicidad de factores que pueden promover la reflexión en la educación superior y trabajar para mejorar el sentido y la implicación en el aprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Aleven, V., Stahl, E., Schworm, S., Fisher, F., & Wallace, R. (2003). Help seeking and help design in interactive learning environments. *Review of Educational Research*, 73(3), 277-320. <https://doi.org/10.3102/00346543073003277>
- Amerstorfer C.M., & Freiin von Münster-Kistner C. (2021). Student Perceptions of Academic Engagement and Student-Teacher Relationships in Problem-Based Learning. *Frontiers in Psychology*, 12, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.713057>
- Benito, H., Llop, E., Verdaguer, M., Comas, J., Lleonart, A., Orts M., Amado, A., & Rostan, C. (2021). Multidimensional research on university engagement using a mixed method approach. *Educación XX1*, 24(2), 65-96. <https://doi.org/10.5944/educXX1.28561>
- Blumenfeld, P., Fredricks, J., & Paris, A. (2004). School engagement: potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74, 59-109.
- Chan, C. K. Y., & Lee, K.K.W (2021). Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376>
- Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (2012). *Handbook of research on student engagement*. Springer Science.
- Coll, C. (1988). Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo. *Infancia y aprendizaje* 41, 131-142.
- Coll, C. (2018). Procesos de aprendizaje generadores de sentido y estrategias de personalización. En C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje* (pp. 14-18). Graó.
- Coll, C., & Falsafi, L. (2010). Learner identity. An educational and analytical tool. *Revista de Educación*, 353, 211-233.
- Coll, C., Mauri, T., & Rochera, M. J. (2012). La práctica de evaluación como contexto para aprender a ser un aprendiz competente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 16(1), 49-59.
- Colomina, R., Remesal, A., Rochera, M.J., & Vidosa, H. (2021). Ayudas para la implicación en el aprendizaje y desarrollo de competencias en formación inicial del profesorado con uso de tic. En JM. Romero Rodríguez, M.P. Cáceres Reche, J.C. de la Cruz Campos, y M. Ramos Navas-Parejo (eds.), *Investigación*

- educativa ante los actuales retos migratorios* (pp. 1381-1394). Dykinson.
<https://doi.org/10.2307/j.ctv2gz3wvn>
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. SAGE publications.
- Dalsgaard, C. (2020). Reflective Mediation: Toward a Sociocultural Conception of Situated Reflection. *Frontline Learning Research*, 8(1), 1-15.
<https://doi.org/10.14786/flr.v8i1.447>
- Davis, E. (2003). Prompting middle school science students for productive reflection: Generic and directed prompts. *Journal of the Learning Sciences*, 12, 91-142.
- DeSeCo (2005). La definición y selección de competencias clave. Resumen ejecutivo.
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Engel, A., & Coll, C. (2021). La identidad de aprendiz: el modelo de Coll y Falsafi. Papeles de Trabajo sobre *Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 17(1), 1-12.
http://psicologia.udg.edu/PTCEDH/menu_articulos.asp
- Engel, A., Oller, J., & Solari, M. (2022). Aprender a aprender: el papel de la reflexión para formar aprendices competentes. En S. Olmos, M.J. Rodríguez, A. Bartolomé, J. Salinas, F.J. Frutos, y F.J. García, (Eds.), *La influencia de la tecnología en la investigación educativa post-pandemia* (pp. 139-154). Octaedro.
- Fàbregues, S., & Paré, M-H. (2016). El grupo de discusión. En S. Fàbregues, M. Meneses, D. Rodríguez-Gómez, & M. H. Paré, *Técnicas de investigación social y educativa* (pp.159-192). UOC.
- Feixas, M., Engfer, D., Zellweger, F., Zimmermann, T., & Flepp, G. (2020). Degrees of reflection in academic development: Construction and application of a tool to assess critical reflection in portfolios and projects. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 24(2), 98-119.
<https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i2.15227>
- Fredricks J.A., Blumenfeld P.C., & Paris A.H. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109. <https://doi.org/10.3102/00346543074001059>
- Furberg, A. (2009). Socio-cultural aspects of prompting student reflection in Web-based inquiry learning environments. *Journal of Computer Assisted Learning*, 25, 397-409. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2729.2009.00320.x>
- Leinonen, T., Keune, A., Veermans, M., & Toikkanen, T. (2016). Mobile apps for reflection in learning: A design research in K-12 education. *British Journal of Educational Technology*, 47(1), 184-202. <https://doi.org/10.1111/bjet.12224>
- Martín, E., & Moreno, A. (2007). *La competencia de aprender a aprender*. Alianza.
- Perrenoud, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.

- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.
- Solari, M. (2018). Reflexión del alumnado sobre el proceso de aprendizaje y sobre sí mismos como aprendices. Comunicación en el *II Encuentro sobre personalización del aprendizaje y procesos de innovación educativa*. Madrid (España), 16 y 17 de noviembre. <https://ble.psyed.edu.es/wp-content/uploads/2019/01/Mesa-3-Reflexio%CC%81n-del-alumnado.pdf>
- Solari, M., & Merino, I. (2018). La finalidad de la educación escolar hoy: formar aprendices competentes. En C. Coll (Coord.), *Personalización del aprendizaje* (pp. 22-37). Graó.
- Stewart, D. W., & Shamdasani, P. N. (2007). *Focus groups: Theory and practice* (2a ed.). Sage.
- Veine, S., Anderson, M. K., Andersen, N. H., Espenes, T. C., Søyland, T. B., Wallin, P., & Reams, J. (2020). Reflection as a core student learning activity in higher education. Insights from nearly two decades of academic development. *International Journal for Academic Development*, 25(2), 147-161. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2019.1659797>
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Contribuciones de las autoras: Todas las autoras han contribuido en partes iguales a la recogida de datos, el diseño y concepción del artículo, la interpretación y discusión de los resultados, la redacción del artículo en sus diferentes fases y su revisión

Financiación: Esta investigación no recibió financiación externa.

Agradecimientos: Las autoras agradecen el apoyo institucional del Programa RIMDA de la Universidad de Barcelona (2019PID-UB/031) para el desarrollo de la investigación.

Conflicto de intereses: Las autoras declaran que no existen conflictos de intereses para la publicación de este manuscrito.

Declaración ética: Las autoras afirmamos que el proceso de investigación se ha realizado conforme a los principios éticos establecidos por la comunidad científica. Tanto en los cuestionarios como en los grupos de discusión se respetaron los principios éticos y deontológicos recogidos en los principios de protección de datos establecidos en el Reglamento UE 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo del 27 abril de 2016, la Ley Orgánica 2/2018 del 5 de diciembre de protección de datos personales y garantía de derechos digitales, y el Código de integridad en la investigación de la Universidad de Barcelona.

Cómo citar este artículo:

Rochera, M. Oller, J., Engel, A., Gràcia, M. y Colomina, R. (2023). Reflexión, Implicación y Sentido del Aprendizaje: Perspectiva del Alumnado de Formación

Del Profesorado. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 27(1), 87-105. <https://doi.org.10.30827/profesorado.v27i3.23489>